قلتاش، عباس(۱۳۹۱). مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۲ (۱)، ۶۴- ۴۷

مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت:
بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی

دکتر عباس قلتاش[۱]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۲/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۷/۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رویکردها و دیدگاه‌های مطرح در تربیت شهروندی است. تربیت شهروندی حوزه‌ای مطالعاتی از مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت است. این پژوهش از نوع نظری است و در آن از رویکرد توصیفی- تفسیری در تحلیل اطلاعات استفاده شده است. از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش این است که دیدگاه‌های انتقادی، بازسازی اجتماعی و شهروند فرهنگی حامی رویکرد تربیت شهروندی پیشرفت گرا می‌باشند. دیدگاه شهروندی دموکراتیک متضمن دلالت‌هایی برای هر دو رویکرد تربیت شهروندی محافظه کار و پیشرفت گرا است و دیدگاه انتقال فرهنگی نیز جهت گیری محافظه کارانه در تربیت شهروندی دارد.

واژه‌های کلیدی: *مبانی اجتماعی– سیاسی، تربیت شهروندی، رویکرد محافظه کار، رویکرد پیشرفت گرا*

[۱]. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، agholtash@miau.ac.ir

مقدمه

مبانی تعلیم و تربیت جهت‌گیری‌ها، کیفیت فعالیت‌ها و اقدامات تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. تعلیم و تربیت دارای مبانی مختلفی است. مبانی اجتماعی و سیاسی یکی از مهم‌ترین آنهاست که بر پایه آن می توان اصول و رهنمودهای را برای هدایت فعالیت‌های جمعی و روح جمعی حاکم بر تعلیم و تربیت اتخاذ نمود. موضوع تربیت شهروندی به عنوان بخشی از مبانی اجتماعی و سیاسی شامل طیفی از دیدگاه‌های فلسفی، ایدئولوژیکی و سیاسی و نیز رویکردهای تعلیم و تربیت است و به یکی از پربارترین عرصه‌های پژوهشی در نظام‌های تعلیم و تربیت تبدیل شده است.

تربیت شهروندی تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش آموزان در تجربه‌های معنادار یادگیری است. به گونه‌ای که به تسهیل رشد آنها به عنوان افراد متعهد و فعال اجتماعی و سیاسی بینجامد(هومانا[1] و همکاران، ۲۰۰۶). بر این اساس، تربیت شهروندی نگاه ویژه‌ای به یادگیری دانش، توانایی و نگرش‌هایی دارد که فرد را در تعامل موثر و مطلوب با افراد دیگر و دولت یاری می‌رساند (قلتاش و همکاران، ۱۳۸۹). بی گمان انجام اقدامات موثر در یک حوزه تربیتی نیازمند داشتن اطلاعات و دانش گسترده در آن حوزه است که به طور معمول از طریق پژوهش‌های بنیادی و کاربردی می‌توان به بسط دانش در آن حوزه اقدام نمود. تعلیم و تربیت شهروندی مفهومی چالش برانگیز است که با ایدئولوژی‌های مختلف و انتظارات تجویزی همراه است. لذا، با اصطلاح‌های دیگر مانند تربیت سیاسی، تربیت اخلاقی و تعلیم و تربیت مدنی، تعلیم و تربیت ملی گرایانه، تربیت اجتماعی و سواد سیاسی به کار برده می‌شود (ژیرو[2]،۱۹۸۳).

درحوزه نظری پیرامون مؤلفه‌های تربیت شهروندی، عناصر تربیت شهروندی، ویژگی‌های شهروند خوب برای یک جامعه توافق چندانی بین متخصصان وجود ندارد. اگرچه تحقیقات انجام گرفته در سایر کشورها به خصوص کشورهای توسعه یافته مانند آمریکا، انگلیس، کانادا به رفع ابهام‌ها در این حوزه موضوعی کمک نموده است، اما از آنجا که تربیت شهروندی با ایده‌ال ها و جهان بینی ملت‌ها آمیخته است، بحث و بررسی آن به ویژه در کشور ما که مبانی نظری و پژوهشی چندان قوی در این خصوص وجود ندارد، یک ضرورت به نظر می‌رسد (قلتاش،۱۳۸۸).

موضوع تربیت شهروندی از قرن‌ها قبل مورد توجه متفکران و اندیشمندان بوده است. شاید بتوان گفت افلاطون از جمله اولین کسانی است که این موضوع را مورد توجه قرار داد. او در کتاب «*قوانین*» خود که سخن از قوانین بنیادی جامعه است به این نکته اشاره می‌نماید که برای شناخت و بر پاکردن قوانین

---

[1]. Homana
[2] .Giroux

درست و نیز برای پاسداری آنها باید به تربیت رو کرد (نقیب زاده،۱۳۷۷). ارسطو نیز به تربیت شهروندان و تربیت شهروندی اشاره‌هایی داشته است. او آموزش و پرورش کودکان را از جمله وظایف دولت بر شمرده و غفلت از آن را از زیان‌های اساسی برای حکومت‌ها ذکر کرده است. ارسطو در کتاب «*اخلاق نیکوماخس*» آرمان‌های یونانی میانه‌روی، هماهنگی و توازن که هسته ارزش شناسی یا نظریه ارزش رئالیستی را تشکیل می‌دهند، مورد تاکید قرار داد. همچنین، در کتاب «سیاست» به این تشخیص می‌رسد که رابطه متقابلی بین انسان خوب و شهروند خوب وجود دارد(گوتک، ۱۳۸۰). در قرن‌های بعد نیز اندیشمندان تربیتی و اجتماعی مانند روسو، لاک، کانت، جان دیویی به موضوع تربیت شهروندی اشاره داشتند. روسو، کار تربیت را بیش از هر چیز دور نگه داشتن طبیعت آدمی از پلیدی‌های جامعه می‌دانست. لاک، وظیفه تربیت را بارآوردن افراد متناسب با فلسفه و اوضاع اجتماعی معرفی کرد. کانت، نیز تعلیم و تربیت را فرایند دموکراتیک فعال، آگاه و مسئول بارآوردن افراد در مقابل خود و جامعه تعریف نمود. همچنین، دیویی با تاکید بر رویکرد پیشرفت گرا و دموکراتیک در تربیت شهروندی، دموکراسی را نه تنها به عنوان یک شیوه زمامداری بلکه به عنوان شیوه زندگی معرفی کرد. دیویی که از دیدگاه فلسفه سیاسی، دموکراسی را شایسته‌ترین نوع زمامداری بر می‌شمرد، کارایی و ناکاریی آن را وابسته به آموزش و پرورش می‌داند (نقیب زاده،۱۳۷۷).

عرصه تربیت شهروندی در ایران نیازمند توجه پژوهشی است. اکثر کشورهای دنیا در حوزه تربیت شهروندی به انجام پژوهش‌های گسترده، راه اندازی مؤسسه‌ها و انجمن‌های علمی و پژوهشی و آموزش‌های متناسب شهروندی اقدام نمودند. اما در کشور ما توجه کافی هم در عرصه تحقیق و هم در عرصه عمل نشده است. بنابراین، در این مقاله بر ضرورت توجه و تحقیق هر چه بیشتر پیرامون تربیت شهروندی در کشورمان تاکید می شود. لذا، بررسی رویکردهای مطرح در تربیت شهروندی و دیدگاه‌های حامی آن هدف اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهند. با طرح این سؤال که رویکردهای مطرح در تربیت شهروندی کدامند؟ هریک حاوی چه دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت می‌باشند؟ همچنین، دیدگاه‌های حامی رویکردهای تربیت شهروندی کدامند؟

روش

این پژوهش از جمله پژوهش‌های توصیفی است. نخست، مهم‌ترین منابع اطلاعاتی در حوزه تربیت شهروندی از جمله مطالعات صورت گرفته در انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (بخش ویژه تربیت مدنی و شهروندی)، مطالعات کر و همکاران در انگلستان (۱۹۹۸ تا ۲۰۰۹) و مطالعات اداره برنامه

درسی و ارزشیابی انگلستان در حوزه تربیت شهروندی شناسایی و مورد بررسی قرار گرفتند. در تحلیل یافته‌های حاصل از بررسی این منابع از رویکرد تفسیری– توصیفی استفاده شد.

یافته ها

در پاسخ به این سؤال که رویکردهای تربیت شهروندی کدامند و هریک حاوی چه دلالت‌هایی در تعلیم و تربیت می‌باشند، یافته‌ها حاکی از آن است که در تاریخ اندیشه‌های تربیتی و متون تخصصی تعلیم و تربیت و همچنین از دیدگاه بیشتر صاحب‌نظران (شاگارنسکی و میرز[1]،۲۰۰۳ ؛ کر[2]،۲۰۰۲ ؛ بانکز[3]، ۲۰۰۸) جهت‌گیری‌ها و رویکردهای مختلفی در ارتباط با تربیت شهروندی آورده شده است. در یک دسته بندی کلی، این رویکردها را می‌توان به رویکرد پیشرفت گرا و رویکرد محافظه کار تقسیم نمود. این تقسیم‌بندی در حوزه تربیت شهروندی با دیدگاه‌های خاصی همراه می‌شود که در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

رویکرد شهروندی پیشرفت‌گرا

جنبه تربیت شهروندی پیشرفت گرا، فرصت‌هایی برای فراگیران جهت درگیری و مشارکت فعال به عنوان عضوی از مدرسه و اجتماع بزرگ‌تر فراهم می‌کند(کر وکلیور[4]، ۲۰۰۴). رویکرد پیشرفت گرا در تربیت شهروندی تاکید ویژه‌ای بر تحولات اجتماعی و عدالت اجتماعی دارد. مقصود مشترک مدل‌های موجود در این رویکرد، تربیت شهروند جهانی، تحلیل گر انتقادی، مشارکت جوی سیاسی، حامی تعامل فرهنگی و فرد آگاه است. تربیت شهروندی اساساً باید نگران تعالی بخشی باشد که به واسطه آن شهروندان فعال و آگاه و پرسشگر بتوانند به طور مؤثر در زندگی مدنی خود مشارکت نمایند. از این دیدگاه تربیت شهروندی باید جنسیت، نژاد، ساختارهای طبقه ای را مورد تحلیل و نقد قرار دهد و به توسعه عدالت اجتماعی و احترام به تنوع یاری رساند. شهروند خوب در این رویکرد فردی است مهربان، آگاه سیاسی، دلواپس عدالت اجتماعی و محیط زیست، صبور و با مدارا در مقابل دیگران، امیدوار، قادر و طالب گفتگو، مشارکت جوی فعال در زندگی اجتماعی (شاگارسکی و میرز،۲۰۰۳).

---

[1]. Schugurensky & Myers
[2]. Kerr
[3]. Banks
[4]. Kerr & Cleaver

تربیت شهروندی پیشرفت گرا بر فهم و شناسایی هویت‌های چندگانه و مرتبط به صورت منطقی آشکار در عرصه‌های فرهنگی، ملی، منطقه‌ای و جهانی دلالت دارد. به عبارت دیگر، تربیت شهروندی پیشرفت گرا هویت‌های فرهنگی دانش آموزان را مورد شناسایی و تأکید قرار می‌دهد. این رویکرد دانش آموزان را به دانش، توانایی و نگرش‌هایی توانمند می‌سازد که قادر باشند نابرابری‌ها را در کشور خود و جهان به چالش بکشند، ارزش‌ها و دیدگاه‌های جهان شمول را ارتقاء دهند و به توسعه عدالت و جوامع چند فرهنگی و دموکراتیک اقدام نمایند. رویکرد پیشرفت گرا، تربیت شهروندی دانش آموزان را در ارتقای مهارت‌های تصمیم گیری، مهارت‌های اجتماعی، مهارت در شناسایی مسائل و مشکلات جامعه،کسب دانش درباره فرهنگ و اجتماع و زبان خود، شناخت ارزش‌های خود و تبدیل شدن به یک انسان متفکر و همچنین، توسعه و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی یاری می‌رساند؛ چیزی که تربیت شهروند انتقادی نیز نامیده می شود (کر، ۲۰۰۲).

از هدف‌های اساسی این رویکرد پرورش و تربیت شهروند جهانی، تحلیل گر انتقادی و مشارکت جوی سیاسی و اجتماعی است. تربیت شهروندانی که تفاوت‌ها را محترم شمرده و به عنوان پتانسیل‌های توسعه و پیشرفت از آن استفاده می کنند. از این منظر، تربیت شهروندی مؤلفه‌های جنسیت، نژاد و ساختارهای قومی و طبقه ای را مورد توجه قرار می‌دهد و در ارتقای عدالت اجتماعی، آماده کردن شهروندان برای فرایندهای فراگیر سیاسی، از تصمیم گیری‌ها گرفته تا اجرای تصمیم‌ها، استفاده می کند. شهروندان خوب، افراد مهربان، فعال سیاسی، دلواپس و حامی عدالت اجتماعی، حامی محیط زیست، صبور و منطقی در برخورد با دیگران، خواهان و طالب گفتگو و مشارکت جویان فعال در عرصه‌های زندگی اجتماعی می‌باشند. از این منظر، دموکراسی بایستی فرصت‌های مشارکت، تعامل و تصمیم‌گیری را در همه عرصه‌ها فراهم سازد و فقط به رأی گیری ختم نشود.

جهت‌گیری پیشرفت‌گرا، داشتن نگاه پویا و فعال به تربیت شهروندی است. این تربیت شهروندی در برگیرنده محتوا و دانشی است که افراد را توانمند می‌نماید تا بتوانند پژوهنده، متفکر و خلاق باشند و راه‌های مختلف عمل را ارزیابی و مد نظر قرار دهند. علاوه بر این، در محتوا و دانش بر شناخت حقوق و مسئولیت‌های شهروندی تاکید می‌شود. به عبارت دیگر، رشد صلاحیت‌ها و توانمندی‌های دانش آموزان برای مشارکت فعال در زندگی مدنی و شهروندی ازهدف‌های اولیه و اساسی است. یعنی، علاوه بر توجه به ارتقاء این دانش و نگرش، توجه به فرایند و فعالیت در کلاس درس و مدرسه مفروضه اولیه راهبردهای یاددهی- یادگیری است. فرصت‌های مفید و متنوعی برای مشارکت و فعالیت دانش آموز هم در کلاس

درس و هم خارج از کلاس و مدرسه تدارک دیده می‌شود تا دانش آموزان شهروندی فعال را تجربه کنند. راهبردهای یاددهی- یادگیری بیشتر مباحثه محور، پژوهش محور و مشارکت محور می‌باشد. بنابراین، پیامدها و نتایج آن گسترده و در برگیرنده فهم و توسعه ارزش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌هاست و به آسانی قابل ارزشیابی و اندازه گیری نمی‌باشد. بر این اساس، پیامدهای این رویکرد در تربیت شهروندی در عرصه‌های زندگی و زندگی بزرگسالی قابل توجه می‌باشد.

رویکرد شهروندی محافظه کار

رویکرد محافظه کار در تربیت شهروندی اولویت ویژه‌ای به بازنمایی فرهنگ و بازنمایی نظم اجتماعی، اقتصادی موجود می‌دهد. مقصود مشترک آن القاء حس وفاداری ملی، فرمان‌برداری از منابع قدرت، خدمت داوطلبانه و ارادی و جذب و یکسان سازی افراد جامعه و مهاجران می‌باشد. از این منظر، تربیت شهروندی بایستی ساختار موجود اجتماعی را بپذیرد، ویژگی‌های اخلاق را توسعه دهد و اتحاد و نظم اجتماعی را تضمین نماید(دی جیر [1] ،۲۰۰۷؛ بانکز، ۲۰۰۸؛ وستیمر [2]،۲۰۰۷). این رویکرد به تربیت شهروندی متضمن دانش و اطلاعات درباره تاریخ ملی، فرایندها و ساختارهای دولت و کارکردهای آن است. در این رویکرد موضوع محوری، به خاطرسپاری و به یادآوری اطلاعات و دانش از پیش تعیین شده درباره موضوع‌های شهروندی و مدنی مورد نظر است. اما، رویکرد فعال تربیت شهروندی یعنی جنبه‌های تربیت برای شهروندی و تربیت از طریق شهروندی از لحاظ طراحی و اجرا با مشکلات و چالش‌های بیشتری مواجه است. زیرا فرایند محوری، فعالیت محوری، شاگرد محوری در اولویت قرار دارد (قلتاش،۱۳۸۸).

رویکرد محافظه کار به تربیت شهروندی بر بازنمایی نظم اقتصادی و اجتماعی تاکید دارد. هدف اساسی این رویکرد، فرمان‌برداری از منابع قدرت، القای وفاداری ملی، جذب مهاجران خواهد بود. در محتوای تربیت شهروندی نیز واقعیت‌های تاریخی، بحث‌های جغرافیایی، کارکردهای نظام حاکم و مؤسسه‌های اداری و دولتی گنجانیده می‌شود. بنابراین، تربیت شهروندی ساختارهای اجتماعی موجود را پذیرفته و در تضمین اتحاد و انسجام اجتماعی و ارتقای ویژگی‌های مورد نظر اخلاقی گام بر می‌دارد. بر اساس این رویکرد، شهروند خوب تولیدکننده خوب، مشتری خوب و میهن پرست خوب است. بازنمایی دموکراسی نیز یک هدف نهایی است که در رأی دادن و شرکت فعال در رأی گیری خلاصه خواهد شد.

---

[1]. Dejeaghere
[2]. Wesheimer

روش‌های یاددهی- یادگیری سنتی بر سخنرانی و پندآموزی با حفظ اقتدار و جایگاه معلم تاکید دارد. به طور مسلم، فرصت‌های محدودی برای مشارکت و تعامل دانش آموزان و خلاقیت وجود دارد و پیامدهای فرآیندهای یاددهی- یادگیری محدود و متضمن حفظ و تکرار دانش بوده و ارزیابی و اندازه گیری این پیامدها کار چندان مشکلی نخواهد بود (قلتاش، ۱۳۸۸).

این رویکرد سعی می‌کند تا از طریق رام کردن زمان حال،آینده‌ای رام شده را به وجود آورد. از این دیدگاه مدرسه ها از طریق فرایند جامعه پذیری سیاسی، نقش عمده‌ای در کنترل اجتماعی و حفظ وضع اجتماعی موجود ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، نهادهای آموزش و پرورش رسمی باید سعی کنند دانش آموزان را با نهادهای سیاسی جامعه آشنا کنند و علاوه بر انتقال فرهنگ سیاسی آنها را به حکومت وفادار سازند.

هریس (۱۹۹۵) نقش مدرسه را به عنوان عامل کنترل اجتماعی در نظر می‌گیرد که سعی می‌کند تا حد زیادی به القاء دانش، نگرش و مهارت به دانش آموزان بپردازد و آنان را برای شهروندی آینده آماده سازد. اگر از منظر تاریخی بخواهیم به جریان محافظه کاری نگاه کنیم، می‌توان به جریان محافظه‌کاری بعد از انقلاب فرانسه (۱۷۸۹) در اروپا اشاره نمود. این جریان محافظه‌کاری اگر چه بیشتر از ناحیه کاتولیک مذهبی مورد حمایت بود، در بین افراد غیر مذهبی نیز طرفدارانی داشت. در بین کاتولیک‌های محافظه‌کار، دومستر (۱۸۲۱-۱۷۵۳) و بونالد (۱۸۵۰-۱۷۵۴) معتقدند که جریان روشنگری و انقلاب فرانسه آرامش و هماهنگی دوران قرون وسطی را به هم زده است. بونالد بر این باور است که منبع روح‌بخش هستی و جامعه خداست. از آنجا که عقل به عنوان مبنای اندیشه روشنگری مطرح است، از عظمت اندیشه موسوم در سنت قرون وسطایی کاسته است. این دو اندیشمند محافظه کار کاتولیک معتقدند که انسان نباید با دخالت خود در خلقت، همگونی موجود در هستی را بر هم بزنند. زایت لین نیز آثار اندیشه محافظه‌کاران را شامل مؤلفه‌های زیر می‌داند:

۱) تأکید بر جمع‌گرایی به جای تأکید بر فردگرایی؛
۲) اصالت جامعه و اعتباری بودن فرد؛
۳) وابستگی متقابل نقش ها به یکدیگر (غیر تخصصی بودن)؛
۴) دل نگرانی نسبت به تهدید ناشی از تغییر؛
۵) نگرش مثبت به نهادهای اجتماعی و ثبات آن؛
۶) ترس از آثار سامان افکن صنعت شهرنشینی و دیوانسالاری؛

۷) احترام به سلسله مراتب هویتی به جای تأکید بر برابری هویتی (سیف زاده،۱۳۸۴).

در پاسخ به این سؤال که دیدگاه‌های حامی رویکردهای مطرح تربیت شهروندی کدامند، می‌توان رویکردهای مطرح و دیدگاه‌های حامی آنها روی یک پیوستار نشان داد.

رویکرد پیشرفت‌گرا ⟷ رویکرد محافظه‌کار

دیدگاه انتقادی/ بازسازی اجتماعی/ شهروند فرهنگی/ دموکراتیک/ دیدگاه انتقال فرهنگی

دیدگاه‌های مطرح در رویکرد پیشرفت‌گرای تربیت شهروندی

دیدگاه انتقادی

نظریه انتقادی به طور اساسی ریشه در اندیشه‌های مارکس دارد. مارکس بر این باور است که تضاد بین طبقه کارگر و سرمایه‌دار در نهایت منجربه یک انقلاب عظیم اجتماعی می‌شود و به واسطه آن طبقه کارگر قدرت را به دست می‌گیرد. علاوه بر این، معتقد بود که انسان در نظام سرمایه داری ویژگی یا خصیصه از خود بیگانه شدن را تجربه می‌کند و این عیب اساسی برای نظام سرمایه داری است. لذا، می‌بایست نظام سرمایه داری از بین برود و نظام بهتری که به طور احتمال نظام سوسیالیستی یا کمونیستی است، جایگزین آن شود. مارکس، همچنین بر این باور بودکه انسان ماهیت اجتماعی دارد و روابط اجتماعی، ماهیت او را شکل می‌بخشد. به عبارت دیگر، زیست اجتماعی انسان‌ها ماهیت و شعور آنها را به گونه‌ای تعیین می‌نماید (استیونسون، ۱۳۶۸).

بنیان اندیشه‌های مارکس از تضاد طبقه‌ای را می‌توان در ایده‌الیسم هگلی جستجو نمود. اگر چه مارکس بعدها فلسفه روحانی و ذهنی هگل را ترک گفت، اما فرایند دیالکتیکی هگل را حفظ نمود. در نزد هگل، دیالکتیک به معنای آن بود که هر ایده‌ای در بردارنده ضد (نقیض) خویش است. براثر تعارض ایده‌ها ترکیب جدیدی در سطحی عالی تر پدید می‌آید. دیالکتیک هگلی فرایند مستمری بود که تنها در روح مطلق جهان به پایان خود می‌رسید. مارکس از هگل این اصل را پذیرفت که تاریخ بر تنش و تعارض مبتنی است (گوتک، ۱۳۸۰).

مورگان (۱۹۸۹) هدف‌های تربیت مارکسیستی را که منجر به خاتمه تفکیک بین نظر و عمل می‌شود، عبارت از تربیت افرادی که دارای تفکر انتقادی، خودآگاهی و دارای فعالیت‌های رهایی بخشی

می‌باشند، می‌داند (مرزوقی،۱۳۸۳). در اروپای غربی، نظریه‌پردازان نو مارکسیستی مانند انتونیوگرامشی و یورگن هابرماس، نوعی تحلیل نومارکسیستی ارائه کردند که با نسخه معمول در اتحاد شوروی متفاوت بود. گروه پیشاهنگی از نظریه‌پردازان وابسته به مکتب جامعه شناسی فرانکفورت،گزیده‌هایی از مفاهیم مارکسیسم را برای تحلیل اجتماع به کار بردند. مکتب فرانکفورت برخی از نظریه پردازان ایالات متحده را در تدوین تفسیری نومارکسیستی از آموزش و پرورش متأثر ساخت (گوتک، ۱۳۸۰). علاوه بر جریان‌های نظری، ایوان ایلیچ در کتاب مدرسه زدایی از جامعه مطرح نمود که آموزش و پرورش به سبک غرب به ابزاری نو استعماری برای غارت و سرکوب جوامع آسیایی،آمریکایی و آفریقایی که از توسعه فناوری کمتری بهره‌مندند، تبدیل شده است. پائولوفریره نیز به طرح ریزی آموزش و پرورش رهایی بخش پرداخت که هدف آن ارتقای آگاهی مردم مستضعف و محروم بود. فریره، مربی برزیلی که منتقد نظام‌های آموزشی موجود بوده است، از نظام آموزشی که در خدمت سلطه و تعمیق فرهنگ خاموشی است، با عنوان «مدل بانکداری در آموزش و پرورش» یاد می‌کند. از نظر او مفهوم بانکی تربیت به عنوان ابزاری برای ظلم و بیداد به کار می‌رود. در این مدل،کار تربیت «سپرده گذاری» است. یعنی معلم «سپرده‌گذار» و دانش آموز«سپرده‌گیر» است. در این مدل معلم به گونه‌ای سخن می‌گوید که گویی واقعیت چیزی بی‌حرکت، ایستا و حجره حجره و قابل پیش بینی است. غافل از آنکه معرفت تنها از طریق اختراع و ابداع مجدد به دست می‌آید. ظرفیت مدل بانکی در به حداقل رسانیدن یا نابود کردن قدرت خلاق دانش آموزان و برانگیختن ساده لوحی آنها به نفع ستمگران است که نمی‌خواهند راز جهان برملا سازند و نه میل دارند که آن را دگرگون بینند (مرزوقی،۱۳۸۳). ایوان ایلیچ نیز به عنوان یک منتقد نظام‌های آموزشی، بر این باور است که نظام‌های آموزشی با ساختار رسمی و برنامه از پیش تعیین شده در خدمت نهادینه کردن نابرابری های اجتماعی می‌باشد. او بیان می‌کند که مدرسه با جدا کردن آموزش از واقعیت و با تهی کردن کار از خلاقیت، مقدمه لازم را برای از خود بیگانگی در زندگی فراهم می‌کند. مدرسه با تدریس نیازهای تعلیم دادنی، نهادی شدن زندگی را که زاینده از خود بیگانگی است، مهیا می‌سازد و وقتی چنین درسی آموخته شد مردم انگیزه‌های مربوط به مستقل بودن را از دست می‌دهند (ایلیچ، ۱۳۵۹).

پائولو فریره و ایوان ایلیچ، هر دو تربیتی را مطلوب و صحیح می‌دانند که بتواند فراگیران را تحلیل‌گر و انتقادی بار آورد؛ فراگیری که منتقد ساختارهای موجود اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است، در تشخیص کژی‌ها و کاستی‌ها قوی است و برای حل آنها از قدرت اندیشه استفاده می‌کند. ژیرو (۱۹۸۸)

نیز که از نظریه‌پردازان انتقادی است، این سؤال اساسی را مطرح می‌کند که آیا مدرسه ها بایستی ساختارهای موجود اجتماعی را بازنمایی نمایند و یا اینکه با رویکردی انتقادی ساختارهای موجود را به چالش کشیده و به ارتقاء وضع موجود یاری رسانند؟ (اسلتری[1]، ۱۹۹۵).

طرفداران نظریه انتقادی درصدند تا با بسط اندیشه انتقادی، مدرسه ها و اولیاء تربیت را در اصلاح خود و فرآیند تربیت توانمند سازند. مدرسه‌ها بایستی به توسعه فضاهای دموکراتیک و آشنا نمودن فراگیران با حقوق و مسئولیت‌های راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی اقدام نمایند. به طورکلی، نظریه‌پردازان انتقادی مدرسه‌ها را در کانون بحث و انتقادهای خود قرارمی‌دهند.آنها از اینکه مدرسه‌ها در طول تاریخ همواره در خدمت مشروعیت بخشی خواسته‌ها و انتظارات طبقه ها مسلط بر جامعه بوده اند، ناخرسند بوده و بر این باورند که مدرسه ها بایستی نقش تحول آفرینی و دگرگون کردن ساختار های موجود که به نفع عده ای محدود و به زیان اکثریت جامعه است را ایفا نمایند. در این میان به نقش معلمان در فرایند تدریس تاکید ویژه‌ای دارند. آنها از یک برنامه تربیتی برای معلمان و داوطلبان شغل معلمی حمایت می کنند که آزاد اندیشی، تحول آفرینی، مشارکت و نقادی را در آنها ایجاد و زمینه سازی نماید (قلتاش،۱۳۸۸).

نظریه پردازان انتقادی ضمن تأکید بر برنامه درسی آشکار که متشکل از دانش، محتوا، نگرش و مهارت‌هاست، بر برنامه درسی پنهان تاکید دارند. به باور آنها برنامه درسی پنهان که در بر گیرنده ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجربه‌های ضمنی و تحت پوشش برنامه درسی آشکار است، نقش ویژه‌ای در تثبیت قشربندی‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی دارد. نظریه پردازان انتقادی در بالا بردن شناخت و آگاهی والدین، دانش آموزان و مربیان در مورد روش‌های ظریف و توطئه آمیزی که از طریق آن یک نظم اجتماعی(ساختار اجتماعی) غیر منصفانه‌ای را از طریق مدرسه‌ها ایجاد و تحمیل می‌نمایند، اهتمام دارند. از این دیدگاه، هدف نظریه انتقادی سلطه زدایی از آنهایی است که تحت تأثیر اقدام‌های توان زدای مدرسه قرار گرفته‌اند (آیزنر[2]، ۱۹۹۴). بحث‌ها و نظریه‌های انتقادی به طور ویژه بر تحلیل فرهنگ، بومی بودن، ملیت، نژاد، جنسیت یا طبقه اجتماعی و اقتصادی دارند. در نظریه‌ها و جهت‌گیری انتقادی از شهروند فرهنگی نیز یاد شده است (ابویتز و هارنیش[3]،۲۰۰۶).

1. Slattery
2. Eisner
3. Abowitz & Harnish

دیدگاه شهروندی فرهنگی

شهروندی فرهنگی بر تفاوت‌های فرهنگی و غنیمت شمردن این تفاوت‌ها تاکید می‌نماید (در ارتباط با قومیت، نژاد یا زبان بومی) ضمن اینکه به هنجارهای برتر ملی نیز احترام گذاشته می‌شود (روسالدو و فلارز[۱]،۱۹۹۷، ۵۷). از این منظر، تفاوت‌ها به عنوان یک فرصت تلقی می‌شوند نه به عنوان تهدید. این پیش فرض در جهت‌گیری های بازسازی گرایان و فمنیست نیز وجود دارد. رونق ایالات متحده نه به خاطر همگون سازی و حذف تفاوت‌ها بلکه به خاطر غنیمت شمردن این تفاوت‌هاست. شهروند فرهنگی بر نقش تضاد و تعارض در شکل‌گیری فرهنگ جدید و اشکال سیاسی جدید تاکید دارد (فلارز و بنماجر[۲]،۱۹۹۷؛ ابویتز و هارنیش،۲۰۰۶).

دیدگاه شهروندی فرهنگی از حقوق ویژه افراد حمایت می‌کند. حقوقی که برخواسته از ویژگی‌های متفاوت آنهاست (تفاوت در زبان، نژاد، رنگ و قومیت و...). دلالت و پیام این رویکرد در تربیت شهروندی این است که در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی ضمن توجه به میثاق و هدف‌های مشترک، دیدگاه‌ها و نیازهای متفاوت دانش آموزان نیز مورد نظر قرار گیرند. دیدگاه شهروند فرهنگی با رویکرد تکثرگرایی فرهنگی همخوانی دارد. زیرا در تکثرگرایی فرهنگی نیز تأکید بر آن است که نگاه‌ها و صداهای متفاوت در جامعه نیز به حساب آورده شود، اقلیت‌ها، نژادها و مذهب‌های مختلف نیز مورد احترام و توجه قرار گیرند.

گرایش بازسازی اجتماعی

بازسازی گرایان نیز به مانند سایر نظریه پردازان پیشرفت‌گرا در موضوع شهروندی بر شمول ارزش‌ها، برابری و آغوش باز برای پذیرش تفاوت ها تأکید می‌ورزند. آنها بر توجه به این گروه‌ها و شهروندانی تاکید دارند که در گذشته و در فرایندهای سیاسی نادیده گرفته شدند و بر بازسازی ساختارها و سیستم‌های اجتماعی برای به حساب آوردن حقوق این شهروندان تمرکز می‌کنند. عدالت اجتماعی واژه‌ای است که در متون بازسازی گرایان درباره دموکراسی و نظریه سیاسی به ویژه تعلیم و تربیت به طور مکرر به چشم می‌خورد. در نوشته‌های بازسازی گرایان اغلب این ادعا وجود دارد که سازمان‌ها و مؤسسه‌ها در به حساب آوردن خواسته‌ها و نگرانی‌های همه مردم، به ویژه افراد متعلق به طبقه ضعیف و کارگران در دهه‌های اخیر از خود ضعف نشان داده‌اند (ابویتز و هارنیش،۲۰۰۶؛ کینچلو[۳]،۲۰۰۱).

---

1 . Rosaldo & Flores
2 . Flores & Benmajor
3 . Kincheloe

بازسازی گرایان در بحث‌های خود به تفکر انتقادی، تضاد و مباحثه توجه می‌کنند. از دیدگاه کینچلو(۲۰۰۱) تفکر انتقادی از دیدگاه بازسازی گرایان بیشتر جنبه سیاسی دارد. از نگاه او تفکر انتقادی و نظریه انتقادی با مسائل قدرت و عدالت، مسائل قومی، طبقه‌ای، جنسیت، ایدئولوژی‌ها، تعلیم و تربیت و مذهب و سایر ساختارهای اجتماعی مربوط می شود که در رشد آگاهی از این مؤلفه‌ها اثر گذاشته است.

اندیشمندان بازسازی اجتماعی از مکتب عمل‌گرایی جان دیویی که بر ضرورت تجدید نظر در تجربه‌های فردی و اجتماعی تأکید دارد، پیروی می‌کنند. دیدگاه‌های اندیشمندان بازسازی اجتماعی را به طور خلاصه می‌توان در اصول مورد توافق آنها به شرح زیر یافت:

۱) همه فلسفه‌ها، ایدئولوژی‌ها و نظریه‌ها از جمله نظریه‌های تربیتی بر فرهنگ متکی بوده و از الگوهای فرهنگی که مشروط و مقید به زندگی در زمانی معین و مکانی ویژه هستند، سرچشمه می‌گیرند؛

۲) فرهنگ فرایندی پویا و پیوسته در حال توسعه و تغییر است؛

۳) انسان‌ها قادرند فرهنگ را به گونه‌ای تغییر شکل دهند که رشدو توسعه انسانی را اعتلا بخشد.

بازسازی گرایان از بحران‌های اساسی در سطح جهان یاد می‌کنند و بر این باورند که بایستی ریشه‌های این بحران‌ها شناسایی و مسیر تحول را با پشتوانه آموزش و پرورش هموار ساخت. مسائل و چالش‌هایی که بازسازی‌گرایان به آنها اشاره می‌کنند، عبارتند از جنگ و مخاطره‌های آن، خطر بالقوه تخریب هسته‌ای و برخوردهای نظامی، افزایش جمعیت،آلودگی محیط زیست، خشونت، تروریسم، بحران گسستگی از ارزش‌های انسانی و اخلاقی و فاصله طبقه‌ای (گوتک، ۱۳۸۰).

در بازسازی اجتماعی هدف تعلیم و تربیت نه سازگاری بلکه نوزایی و غلبه بر مسائل اجتماعی است. افراد برای جامعه آرمانی آینده تربیت می‌شوند و باید به صورت فعال سرنوشت جامعه را به دست گیرند. مربیان آموزشی نه تنها انتقال دهندگان فرهنگ هستند، بلکه خود رهبران فرهنگی نیز محسوب می‌شوند. نقش معلم آماده ساختن انسان‌ها برای گذر از بحران‌های ناگوار اجتماعی به یک آینده آرمانی است. در حال حاضر، آنها به جای اینکه رهبران فعالی در زمینه شکل‌دهی نگرش‌های اجتماعی جدید باشند، بیشتر تابع مقررات اجتماعی هستند. در رویکرد بازسازی اجتماعی یادگیری به عنوان توانایی حل مسئله در یک زمینه اجتماعی تعریف می‌شود (گوتک، ۱۳۸۰؛ قلتاش،۱۳۸۸).

دیدگاه دموکراتیک

دیدگاه دموکراتیک در مقایسه با دیدگاه‌های انتقادی و بازسازی در تربیت شهروندی نگاهی متعادل تر به سنت‌ها، ارزش‌ها و تنوع ارزش‌ها دارد. دیویی از حامیان اصلی این دیدگاه است. او با معرفی مدرسه به عنوان نماینده اجتماع بر این باور است که مدرسه محیط زندگی است و بایستی دانش آموزان در این محیط به کسب تجربه، تجدید نظر در تجربه‌های و شکل دهی تجارب خود بپردازند. این امر با فعالیت و مشارکت آنان در فعالیت‌های مدرسه و خارج از مدرسه اتفاق می‌افتد. از دیدگاه شهروند دموکراتیک، آموزش و پرورش علاوه بر اینکه نوعی جهت‌گیری محافظه‌کارانه دارد، در عین حال به دنبال تربیت شهروندانی مستقل و انتقادی نیز هست (مرزوقی، ۱۳۸۳).

قورچیان و تن ساز (۱۳۷۴) نیز به این جهت گیری دوگانه (محافظه‌کاری و پیشرفت‌گرایی) چنین اشاره می‌کنند «آشکار است که جوامع دموکراتیک به نهادهای ملازم و دموکراتیک احتیاج دارند تا به پایداری آنها یاری رساند و این همان گرایش محافظه کاری تربیت دموکراتیک است. دموکراسی به ایجاد تغییرات و اصلاحات نیز توجه دارد. چرا که دموکراسی در مفهوم وسیع خود مستلزم آن است که همه مردم در سازماندهی، ارزیابی و تنظیم کل زندگی اجتماعی و سیاسی خود شرکت داشته باشند.»

رویکرد دموکراتیک در تربیت شهروندی بر شناخت حقوق و مسئولیت‌ها، حقوق بشر، احترام به تنوع‌ها، صلح و ثبات تاکید ویژه دارد. این باور وجود دارد که در برخی از کشورها جنبش‌های ضد دموکراتیک و نژادپرستانه به برخی نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی دامن زده است و با تکیه بر تربیت شهروندی به عنوان وسیله‌ای برای تقویت دموکراسی می‌توان این جنبش‌های ضد انسانی و ضد دموکراسی را به چالش کشید. از آنجا که نژادپرستی به تباه شدن حق مشارکت افراد و گروهی در جامعه منجر می‌شود می‌تواند با عنوان نیروی ضد دموکراسی تلقی شود. بنابراین، دیدگاه دموکراتیک می‌تواند به مقابله با این افزون خواهی‌های نژادپرستی بپردازد (اسلر و استارکی[1]، ۲۰۰۲).

نژادپرستی و تبعیض‌های نژادی، تجاوز جدی به حقوق بشر در جهان امروز تلقی می‌شود. لذا، بایستی با همه ابزارهای قانون‌مند به مقابله با آن پرداخت. چرا که نژادپرستی و تعصب‌های مربوط به آن، ارزش‌های دموکراتیک و جوامع دموکراتیک را تهدید می‌کند. ثبات و صلح در سراسر جهان تنها می‌تواند به واسطه مدارا و احترام به تنوع‌ها ایجاد شود.

1. Osler & Starkey

مشارکت گسترده سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به ویژه افراد متعلق به گروه‌های آسیب پذیر بایستی مورد تشویق و توجه قرار گیرد. در این میان به نظر می‌رسد آموزش و پرورش نقش رهبری داشته باشد. همچنین، دولت‌ها می‌بایست خود را متعهد به توجه ویژه به تعلیم و تربیت و بالا بردن سطح آگاهی تمامی بخش‌های جامعه در راستای ایجاد جوّ مدارا، احترام به حقوق بشر و تنوع‌های فرهنگی به خصوص معرفی و تقویت چنین اقدام‌هایی در میان نوجوانان بدانند (اسلر و استارکی، ۲۰۰۵).

اپل و بین [1] (۱۹۹۹) که مقاله‌ها و نوشته‌های آنها به طور مکرر مورد استناد قرار گرفته است، از اهمیت و جایگاه اقدام‌ها و فعالیت‌های دیویی یاد می‌کنند که دموکراسی را از یک مفهوم انتزاعی بیرون کشید و در فرایندی پویا و عملی در حوزه تعلیم تربیت پیاده نمود. این دو نویسنده ویژگی‌های دیدگاه دموکراتیک در تعلیم و تربیت را به صورت زیر خلاصه می‌نمایند:

۱) باز و پویا بودن جریان ایده‌ها و افکار؛
۲) اعتقاد به صلاحیت افراد برای تصمیم‌گیری و حل مسائل و مشکلات؛
۳) اهمیت قائل شدن به خیر مشترک؛
۴) اهمیت قائل شدن به حقوق و جایگاه افراد و اقلیت‌های مختلف؛
۵) واقعیت بخشیدن مجموعه‌ای از ارزش‌ها برای هدایت زندگی جمعی.

در جمع‌بندی دیدگاه تربیت دموکراتیک می‌توان چنین اشاره نمود که تعلیم و تربیت بایستی همه دانش آموزان را در تشخیص و حل مسائل فردی و اجتماعی توانمند سازد. دانش آموزان باید در تصمیم‌هایی که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد، مشارکت داشته باشند. حقوق تعیین شده و مشخصی به صورت جامع بایستی وجود داشته باشد. در نهایت، برای موفقیت همه دانش آموزان و در همه تلاش‌های مشروع اجتماعی، بایستی تشویق‌ها و پاداش‌های مناسبی در نظر گرفته شود. برخی از پژوهش‌ها نیز در بحث از ویژگی‌ها و جوّ حمایتی مدرسه از فرایند تعلیم و تربیت دموکراتیک به اصولی اشاره می‌نمایند که بایستی در جو مدرسه و آداب و رسوم مدرسه نمود داشته باشد. این اصول عبارتند از تلاش برای حذف نژادگرایی، ارزش قائل شدن و احترام به تنوع‌ها و تلاش برای ارتقا فرصت‌های برابر تربیتی (بانکز و همکاران، ۲۰۰۵؛ اسلر و استارکی،۲۰۰۲).

[1]. Apple & Beane

دیدگاه‌های مطرح در رویکرد محافظه‌کار تربیت شهروندی

همان گونه که ذکر شد، محافظه‌کاری در تعلیم و تربیت یعنی ایجاد شرایطی برای انتقال اطلاعات و دانش سازمان یافته و از پیش تعیین شده به ذهن و وجود شاگردان بدون تلاش برای ایجاد شرایط تحلیل و ترکیب و ارزیابی دانش آموزان. همچنین، به کارگیری برنامه درسی و رویکردهای یاد دهی– یادگیری برای حفظ ثبات و توسعه رفتارهای اطاعت‌پذیری در دانش آموزان و مخالفت با هرگونه تحول و نوآوری. چرا که پیش فرض اندیشه و فلسفه و ایدئولوژیک در این رویکرد این است که سنت‌ها و منابع ارزشمندی که از گذشته به ارث رسیده‌اند، منبع هدایت و تکوین هستند و تحول و نوآوری‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی محل شک و تردید و دارای پیامدهای نسبتاً غیر قابل پیش بینی می‌باشند (قلتاش،۱۳۸۸).

دیدگاه انتقال فرهنگی

این دیدگاه مدرسه‌ها و برنامه‌های درسی را به القای روش‌های پذیرفته شده در جامعه به دانش آموزان فرا می‌خواند. در دیدگاه انتقال فرهنگی، دانش آموزان در یک محیط برنامه ریزی شده مدون که براساس عناصر و مؤلفه‌های فرهنگی نظام یافته (آداب، سنن، هنجارها و ارزش‌های مورد قبول و حمایت دولت) مشغول می‌شوند. به نحوی که کمتر مجال و فرصت تفکر درباره آنچه که به آنها عرضه شده است، پیدا می‌کنند. در دیدگاه انتقال فرهنگی، القای ارزش‌ها به دانش آموزان و انتظار وفاداری از سوی آنها از هدف‌های اساسی است. معلم در این دیدگاه نماینده فرهنگ و میراث فرهنگی است و خود نیز اجازه خروج از چهارچوب‌های فرهنگی را ندارد. به طور مسلم پویایی اندیشه، زایش و خلاقیت در این دیدگاه جایگاهی ندارد. زیرا این باور وجود دارد که وجود اجتماعی و حقایق اجتماعی مقدم بر وجود فردی است. نیل پستمن در کتابی با عنوان «*تدریس به منزله فعالیتی محافظه کارانه*» چنین بیان می‌دارد که «مدرسه‌ها باید به حق مکان‌هایی باشند برای آنچه تدریس منش نامیده می‌شود، بزرگسالان در مدرسه بایستی نسبت به آموزش معیاری از تعامل شهروندانه به جوانان با حساسیت برخورد نمایند. مدرسه معرف یک موقعیت اجتماعی است که مستلزم تبعیت تکانش‌ها و علاقه‌های فردی نسبت به گروه یا در یک کلمه منش است.» (میلر،۱۳۷۹، ۸۸).

کوهن نیز بر نقش تربیت به عنوان امری طراحی و کنترل شده برای انتقال فرهنگی، جامعه پذیری، حفظ وضع موجود تأکید می‌ورزد و در این باره اظهار می‌دارد که مدرسه‌ها بایستی به رشد وفاداری اجتماعی و سیاسی دانش آموزان کمک نمایند. زیرا دولت نیازمند هواداری و وفاداری افراد جامعه است و این وفاداری با التزام به ایدئولوژی ملی حفظ می‌شود. او معتقد است که برای این منظور علاوه بر

برنامه‌های درسی، از پرچم، تصویرهای رهبران، سرودهای ملی و مانند اینها نیز استفاده می‌شود و این نمادها که به تدریج دانش آموزان در معرض آنها قرار می‌گیرند، بخشی از یادگیری و تداعی آنها را شکل می‌دهد (مرزوقی،۱۳۸۳). بر این اساس، در این دیدگاه کارکرد اصلی مدرسه معرفی فرهنگ جامعه به دانش آموزان و آموزش نقش‌هایی است که آنها باید در این فرهنگ ایفا کنند (قلتاش،۱۳۸۸).

نتیجه گیری

رویکردهای تربیت شهروندی بر اساس اینکه نگاه کارگزاران آموزشی و کارگزاران سیاسی به شهروند، حیطه و گستره فعالیت او و نقش او در جامعه چگونه باشد به رویکردهای پیشرفت گرا و محافظه کار تقسیم بندی می‌شوند. در رویکرد پیشرفت‌گرا، توسعه فرد و جامعه در ابعاد مختلف، تحول و تغییر ساختارها متناسب با مقتضیات زمانی و مکانی و نوآوری‌های فناوری مورد نظر می‌باشد. اما در رویکرد محافظه‌کار حفظ وضع موجود، انتقال ارزش‌ها و سنت‌های پایدار مورد توجه قرار می‌گیرد و شهروند بایستی در خدمت مشروعیت بخشی ارزشها و سنت‌هایی باشد که اساساً توسط حزب یا حزب‌های حاکم تبلیغ و ترویج می‌شود. نظام آموزشی نیز متناسب با این نگاه کلان سیاست‌گذاران و کارگزاران این دو رویکرد به ایفای نقش خواهد پرداخت.

در مجموع می‌توان گفت که رویکرد محافظه‌کاری ارزش و احترام خاصی به زمان گذشته و آنچه از گذشتگان به ارث رسیده قائل است. منبع دانش، فضیلت‌ها و ارزش‌ها را سنت و میراث فرهنگی می‌داند که باید از نسلی به نسل دیگر منتقل شود. با این تفسیر شهروند خوب، شهروندی است که آگاهی و بینش تاریخی و فرهنگی بالایی دارد و در احترام گذاشتن به چهارچوب‌ها، مقررات و ارزش‌های وامدار سنت با شک و تردید مواجه نیست. در برخوردها قائل به سلسله مراتب احترام و قدرت است و باور دارد که انسان ها براساس خصوصیات ذاتی به طبقه‌ها و گروه‌هایی تقسیم می‌شوند که تمام امکانات و فرصت‌ها بایستی به تناسب سلسله مراتب توزیع شود.

محافظه کاران بر این باورند که انسان‌ها موجوداتی گناه کار و دارای غریزه خودخواهی و خودپرستی هستند و در صورتی که به کمک سنن دیرینه و مؤسسه‌های اجتماعی این غرایز به ضبط در نیایند، سر از خشونت، هرج و مرج و استثمار در خواهند آورد. با تأسی از رسم و سنت نظام نهادینه پایدار می‌توان به تمایلات انسان نظم و تعادل بخشید.آنها کلاس درس باز و آزاد گذاری را زمینه‌هایی برای ترغیب بی بند و باری تربیتی می‌یابند. مدرسه باید مکانی برای نظم و انضباط نهادینه باشد (گوتک ، ۱۳۸۰).

چنان که اشاره شد، طرفداران رویکرد پیشرفت گرای تربیت شهروندی مانند بازسازی گرایان و مربیان انتقادی، طرفداران شهروند فرهنگی و طرفداران شهروندی دموکراتیک دغدغه‌های خاصی نسبت به مسائل و چالش‌های جامعه دارند.آنها در بحث‌ها و نوشته‌های خود همواره از مسائلی چون فقر، خشونت، آسیب‌های اجتماعی، نژادپرستی، جنسیت‌گرایی یاد می‌کنند که پیامد نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی است. آنها بر این باورند که مدرسه‌ها و برنامه‌های درسی بایستی زمینه و فرصت‌هایی برای رفع نابرابری‌های مختلف به وجود آورند. از منظر طرفداران رویکرد پیشرفت گرایی، مسائل اجتماعی و چالش‌های موجود در جامعه به شدت بر مدرسه‌ها اثر گذارند و اگر مدرسه در قبال آنها نقش منفعلی در پیش گیرد، انتظارات و نگرش‌های دانش آموزان و معلمان نیز حالت انفعال پیدا خواهند کرد. این امر باعث شدت گرفتن نابرابری‌ها خواهد شد. بنابراین، مدرسه‌ها و برنامه‌های درسی با رویکرد مسأله محوری بایستی فرصت‌های یادگیری مواجهه درست با مسائل را برای فراگیران به وجودآورند. این گرایش فکری در عرصه مسائل اجتماعی و تربیتی با مخالفت مکتب‌های فکری محافظه کاران روبرو بوده است. چرا که طرفداران رویکرد محافظه کاری مدعی هستند که انتقاد و تحول گرایی باعث حذف و نادیده گرفتن سنت و ارزش‌های سنتی می‌شود و بی ثباتی و اغتشاش را در جامعه به وجود می‌آورند.

منابع

استیونسون، لسلی(۱۳۶۸). *هفت نظریه درباره طبیعت انسان*. ترجمه بهرام محسن پور، تهران: انتشارات رشد.

ایلیچ، ایوان(۱۳۵۹). *مدرسه زدایی از جامعه*. ترجمه داور شیخاوندی، تهران: نشر بی نا

سیف زاده، سید حسین(۱۳۸۴). *مدرنیته و نظریه های جدید علم سیاست*. تهران: نشر میزان.

قلتاش، عباس؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم(۱۳۸۹). نقد و بررسی رویکرد پیشرفتگرای تربیت شهروندی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ششم، شماره ۲ ، ۶۲-۳۷.

قلتاش، عباس (۱۳۸۸). نقد و بررسی رویکردهای تربیت شهروندی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران به منظور ارائه طرح برنامه درسی تربیت شهروندی. پایان نامه دوره دکترا، چاپ نشده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).

قورچیان، نادرقلی؛ تن ساز، فروغ (۱۳۷۴). *سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز*. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

گوتک، جرالد. ال. (۱۳۸۰). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.

مرزوقی، رحمت الله (۱۳۸۳). *تربیت سیاسی: نظریه ها، روش ها و برنامه درسی*. شیراز: انتشارات مشکات.

میلر، جی .پی. (۱۳۷۹). *نظریه های برنامه ریزی درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.

نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۷). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.

Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of educational Research*. 76 (4), 653-690.

Apple, M.W., & Beane, J.A. (Eds) (1999). *Democratic school: Lessons from the chalk face.* Buckingham, Open University Press.

Banks, J.A. (2008). Diversity group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Banks, J.A., Banks,C.M., Cortes,C., Hahan,C., Merryfield, M., & Moodly, K. M.(2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA, Center for Multicultural Education .University of Washington.

Dejeaghere, J.G. (2007). *Intercultural and global meaning of citizenship education in the australian secondary curriculum: Between critical contestations and minimal construction*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield

Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs.* New York: Macmillan publishing co, INC.

Flores, W.V., & Benmajor, R. (1997). Introduction: Constructing cultural citizenship. In W.V.Flores & Benmajor, R (Eds), *Latino Cultural citizenship: Claiming identity, space and rights* (pp.1-26).Boston: Beacon.

Homana ,G., Carolyn B., & Judith T. P. (2006). *Assessing School Citizenship Education Climate.* University of Maryland .Circle Working Paper 48.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the politics of the opposition.* New York: Bergin and Garvey.

Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: The IEA national case study and the INCA Arcive. In Gita Khamsi., Torney Purta and John Schwille.(eds). (2002). *New Paradigm and Paradoxes in education for citizenship*. Vol 5, 202-237.

Kerr, D., & Cleaver, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Literature Review- Citizenship education one year on- what does it means*?: National Foundation for Educational Research. Research Report. RR 532.

Kincheloe, J.L. (2001).*Getting beyond the facts: Teaching social studies/ social sciences in the twenty-first century*. New York: Peter lang publishing.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Education for democratic citizenship: A review of research , policy and practice 1995-2005*. BERA annual review, British Educational Research Association).

Osler, A., & Starkey, H. (2002). Education for citizenship: mainstreaming the fight against racism? *European Journal of Education*, 37(2), 143-159.

Rosaldo, R., & Flores, W.V. (1997). *Identity, conflict and evolving latino communities: cultural citizenship in Sanjose.* California. Boston: Beacon.

Schugurensky, D., & Myers, P. (2003). *Citizenship Education: Theory, Research and Practice*. Encounters on education,volume 4.

Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the post modern era*. New York: Garland.

Wesheimer, J. (ed) (2007). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in americans schools.* New York: Teachers College.